



LA FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE SELON DEUX FORMES DE DOCUMENTS À L'ÉCRAN CHEZ DES ÉLÈVES DE 3E SECONDAIRE (14-15 ANS)

Isabelle Carignan

Klincksieck | « *Ela. Études de linguistique appliquée* »

2009/1 n° 153 | pages 55 à 66

ISSN 0071-190X

ISBN 9782252036976

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-55.htm>

!Pour citer cet article :

Isabelle Carignan, « La fréquence d'utilisation des stratégies de lecture selon deux formes de documents à l'écran chez des élèves de 3e secondaire (14-15 ans) », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2009/1 (n° 153), p. 55-66.

Distribution électronique Cairn.info pour Klincksieck.

© Klincksieck. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

LA FRÉQUENCE D'UTILISATION DES STRATÉGIES DE LECTURE SELON DEUX FORMES DE DOCUMENTS À L'ÉCRAN CHEZ DES ÉLÈVES DE 3^e SECONDAIRE (14-15 ANS)

Résumé : Les technologies sont devenues omniprésentes dans la vie des jeunes adolescents. Que ce soit pour clavarder (chat), pour écrire des courriels (email), pour aller sur Facebook ou pour faire une recherche sur l'acteur d'Hollywood de l'heure, les adolescents mobilisent différentes stratégies de lecture à l'écran. Cependant, ces stratégies mobilisées à l'écran n'ont pas nécessairement fait l'objet d'un enseignement explicite à l'école. Même si le programme de formation du Québec (Canada) s'entend pour favoriser l'intégration des technologies à travers les matières, il reste que ces élèves semblent avoir appris par eux-mêmes, par tâtonnement, les stratégies à utiliser selon leur intention de lecture. Nous pouvons cependant nous demander quelles sont réellement les stratégies mobilisées à l'écran par les jeunes adolescents et quelles sont les fréquences d'utilisation de chacune de ces stratégies ? À l'aide de la technique oculométrique (Eye-Tracking Technology) et de la verbalisation rétrospective, il a été possible de répondre à ces questions en déterminant la fréquence d'utilisation de 17 stratégies de lecture selon deux formes de documents à l'écran chez des élèves de 14-15 ans.

1. PROBLÉMATIQUE

Force est de constater que les technologies sont réellement omniprésentes dans la vie de la plupart des adolescents. Lire à l'écran fait maintenant partie de la vie de tous les jours, et ce, autant à la maison qu'à l'école. Cependant, ces stratégies mobilisées à l'écran n'ont pas nécessairement fait l'objet d'un enseignement explicite à l'école. Bien que le *Programme de formation de l'école québécoise* favorise l'intégration des technologies à travers les matières et, plus précisément, l'utilisation de « stratégies d'interaction, de communication et de dépannage, selon les besoins de la tâche » (MELS, 2004 ; 2006 : 16), il reste que les adolescents semblent avoir appris par eux-mêmes, c'est-à-dire par tâtonnement, les stratégies à utiliser à l'écran selon leur intention de lecture. Il est même possible de croire que ces adolescents peu-

vent avoir fait un transfert de stratégies du texte papier à l'écran (comme un « copier-coller »). Si tel est le cas, il serait important de savoir si ce « copier-coller » est adéquat et efficace à l'écran puisque lire à l'écran et sur papier est différent sur le plan de la structure textuelle. En effet, le texte à l'écran, soit l'hypertexte, a une structure textuelle non linéaire, car il est composé de blocs de texte et d'hyperliens qu'il est possible d'activer sur plusieurs niveaux (Briatte, 1997 ; Rouet, 1993 ; Slatin, 1990) alors que le texte papier possède une structure textuelle linéaire. Par contre, une structure textuelle linéaire comme le texte papier est également possible à l'écran. Pensons seulement aux documents Word ou PDF. De ce fait, nous pouvons nous demander s'il existe une différence entre les stratégies mobilisées sur un document ayant une structure textuelle linéaire et une structure textuelle non linéaire, et ce, peu importe le support utilisé. Dans le but de répondre à cette question, un texte linéaire à l'écran (comme un document Word) ayant une structure textuelle linéaire et un hypertexte contenant des blocs de texte et des hyperliens (structure textuelle non linéaire) ont été utilisés. Puisque la structure textuelle n'est pas la même sur les deux formes de documents à l'écran, il est possible de croire que la fréquence des stratégies mobilisées sera différente d'une forme de document à l'autre. L'**Objectif de cette recherche** est de déterminer la fréquence d'utilisation de stratégies de lecture déclarées par des élèves de 3^e secondaire (14-15 ans) lors de la lecture sur deux formes de documents à l'écran (texte linéaire à l'écran et hypertexte).

2. CADRE DE RÉFÉRENCE

Les stratégies de lecture viennent en grande partie d'une recension de Carignan (2002). Celle-ci avait créé une liste de stratégies de lecture à la suite d'une recension de diverses études provenant notamment de la psychologie cognitive, de la didactique et de la littérature informatique. Afin de mieux organiser ces stratégies de lecture, nous avons décidé d'opter pour le modèle d'Irwin (1991) qui classe les processus de lecture en cinq catégories soit les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus rétablissant la compréhension¹.

2. 1. Microprocessus

La *stratégie linéaire* se définit par le fait de vouloir suivre la séquentialité d'un texte (Verheij, Stoutjesdijk et Beishuizen, 1996). Lors de la lecture sur papier ou à l'écran, le lecteur peut suivre le texte de façon linéaire afin de trouver l'information recherchée. La stratégie *Arrêt sur un mot/phras*e consiste à faire une pause, qu'elle soit consciente ou non, sur un mot, un groupe de mots ou une phrase en particulier. L'utilisation de cette stratégie a

1. Les « processus métacognitifs » d'Irwin (1991) ont été renommés « processus rétablissant la compréhension » dans cette recherche puisqu'il ne semble pas exister pas de stratégie (ou de processus) strictement cognitive ou métacognitive. En effet, une stratégie peut avoir une composante cognitive et/ou une composante métacognitive ; tout dépend de la façon dont elle est utilisée et à quel moment.

pour but de réfléchir, de déduire ou de mieux comprendre un mot ou une phrase. Elle peut également être utilisée inconsciemment à cause d'un manque d'attention. Dans leurs recherches, Rayner, Chace, Slattery et Ashby (2006) parlent plutôt de fixation sans mentionner qu'il s'agit d'une stratégie. Quant à la **recherche par mots clés**, elle permet au lecteur d'accéder de manière efficace et rapide à ce qu'il désire à l'aide de mots clés. Le lecteur peut également utiliser cette stratégie pour revenir sur des éléments textuels déjà lus.

2. 2. Processus d'intégration

Lorsque le lecteur dépasse la compréhension mot à mot du texte et qu'il l'interprète en se fiant à ses connaissances antérieures, il s'agit là d'une **inférence** (Eme et Rouet, 2002). L'inférence permet également de découvrir et de résoudre des ambiguïtés, des incohérences ou des implicites dans le texte.

2. 3. Macroprocessus

Le lecteur fait l'utilisation de la **lecture partielle** pour prendre connaissance rapidement d'un document textuel en couvrant une grande surface d'information, sans aller en profondeur, dans le but d'avoir une vue d'ensemble de ce qu'il lit (Boucher et De Koninck, 2001-2002 ; Cohen et Mauffrey, 1983). La **relecture partielle** ressemble à la **lecture partielle**. Lors de l'utilisation de la **relecture partielle**, le lecteur relit des bouts de texte qu'il a déjà vus, de façon partielle et rapide. La **coopérativité lectorielle** est une stratégie permettant de construire le sens d'un texte dans le but de retrouver un ordre, une logique (Balpe, 1990). Cette stratégie est, d'une part, le fait de reconnaître qu'un problème de compréhension est survenu et, d'autre part, le fait de réguler ou d'essayer de réguler le problème en utilisant une ou plusieurs stratégies que nous pourrions appeler « de compensation ». Ces stratégies de compensation utilisées à la suite d'une incompréhension peuvent permettre de régulariser la compréhension. L'**identification des idées principales** est le fait de savoir faire la différence entre les points plus importants et les détails superflus (Boucher et De Koninck, 2001-2002). Le **résumé** demande au lecteur de savoir distinguer les informations importantes des informations secondaires d'un texte pour en faire la synthèse (Irwin, 1991). La **stratégie de relation de texte** permet au lecteur d'aller d'une unité d'information à une autre dans le but d'explorer les relations possibles. Sur le texte linéaire à l'écran, le lecteur peut faire des liens à l'intérieur du texte. Quant à l'hypertexte, son interface permet de créer des relations à l'intérieur du texte, mais également d'accéder à de nouvelles informations en activant les hyperliens menant à d'autres blocs d'informations. La **stratégie du plan** se caractérise par l'utilisation fréquente d'un plan pour choisir une partie de texte à lire (Verheij *et al.*, 1996).

2. 4. Processus d'élaboration

La stratégie de **déduction** est

une opération mentale, un processus logique de raisonnement qui consiste à dégager des données particulières à partir d'une ou de quelques propositions générales explicites, de tirer des conclusions à partir de prémisses. (Legendre, 2005 : 350)

Il s'agit donc d'un raisonnement logique fait à l'aide d'une observation pour finalement en arriver à une conclusion. La **prédiction** est quant à elle une procédure mentale qui permet d'émettre « une hypothèse sur le sens à venir d'un message dans un discours » (Legendre, 2005 : 1069). Le lecteur peut alors aller plus loin que le texte en anticipant sur le sens à venir du message.

2. 5. Processus rétablissant la compréhension

La **relecture** est une stratégie qui vise à relire ce que nous venons tout juste de lire (ou que nous avons déjà lu) dans le but de mieux comprendre l'information. Lorsque le lecteur s'aperçoit qu'il fait face à une perte de compréhension, il va soit relire immédiatement (relecture immédiate), soit y revenir un peu plus loin² (relecture subséquente). L'**évaluation** est une stratégie qui demande de se prononcer par rapport à la façon dont les attentes sont réalisées (Legendre, 2005). Par exemple, se prononcer par rapport à l'efficacité des stratégies lors de l'exécution d'une tâche de lecture ou l'**évaluation** de la compréhension. La **planification** est le fait d'organiser sa lecture selon un plan et d'établir des relations entre des objectifs, des opérations et des ressources (Legendre, 2005). Il s'agit notamment de planifier sa lecture de façon stratégique pour réaliser un objectif de lecture. La stratégie de **consultation** se rapporte à l'action de consulter l'enseignant, les élèves de la classe ou du matériel didactique (Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991).

3. MÉTHODOLOGIE

3. 1. Sélection des sujets

Un questionnaire a permis de sélectionner 12 sujets de 3^e secondaire (14-15 ans) scolarisés en français depuis le primaire, possédant un ordinateur PC connecté à l'Internet à la maison, passant plusieurs heures par semaine devant l'ordinateur, étant à l'aise avec l'ordinateur et étant considérés comme forts en compréhension en lecture par leur enseignante de français. Il est à noter que ces sujets proviennent d'une école multiethnique privée de filles, à Montréal. Il s'agit d'une limite à la recherche.

3. 2. Outil méthodologiques

3. 2. 1. Construction des documents à l'écran à dominante argumentative

Les deux formes de documents (texte linéaire à l'écran et hypertexte) ont été construites selon les caractéristiques de la structure argumentative prototypique minimale (Golder et Favart, 2006 ; Adam, 1992). Celles-ci contenaient une thèse (arguments pour), une antithèse (arguments contre) et une synthèse. Chacun des thèmes, soit l'avortement, l'euthanasie et la peine de mort, a été exploité pour chaque forme de document. De surcroît, l'hyper-

2. Nous ne ferons cependant pas la distinction entre la relecture immédiate et la relecture subséquente dans cette recherche.

texte créé contenait huit hyperliens et les informations textuelles étaient structurées sur deux niveaux : le niveau du texte de base (niveau 1) et le niveau des hyperliens (niveau 2).

3. 2. 2. *Technique oculométrique et verbalisation rétrospective*

La technique oculométrique a permis d'enregistrer le mouvement des yeux et de rendre compte du parcours oculaire des sujets (Rayner *et al.*, 2006; Baccino et Colombi, 2001). Par la suite, la verbalisation rétrospective des sujets *a posteriori* concernant leur tracé oculaire a favorisé la verbalisation de stratégies de lecture déclarées pour chacun des sujets lors de la lecture à l'écran et de dénombrer le nombre d'occurrences pour chacune des stratégies.

3. 2. 3. *Déroulement de l'expérimentation à l'écran*

Lors de l'expérimentation à l'écran (texte linéaire à l'écran et hypertexte), une feuille de directives a été lue à voix haute aux sujets. Les sujets ont ensuite enfilé le casque de la technique oculométrique et un test de calibrage a été réalisé afin de s'assurer de l'ajustement des paramètres. Aucun temps limite n'a été imposé pour la lecture, mais le temps a été chronométré. L'objectif de lecture était de résumer le texte en 200 mots, à l'écrit. À la suite de la lecture à l'écran, que ce soit sur le texte linéaire à l'écran ou sur l'hypertexte, la chercheuse a posé des questions aux sujets concernant leur tracé oculaire afin que ceux-ci puissent déclarer, de façon implicite, les stratégies mobilisées.

3. 2. 4. *Analyse de contenu*

Les verbalisations des 12 sujets ont été enregistrées sur bandes sonores et ont été retranscrites au traitement de texte afin d'établir des protocoles écrits (Préfontaine et Fortier, 1997). Ceux-ci ont ensuite fait l'objet d'une analyse de contenu, méthode ayant pour but d'analyser le discours en découpant les protocoles écrits en unités de sens (Bardin, 1989), de coder ces unités de sens selon une grille d'analyse des stratégies établie au préalable et de dénombrer la fréquence des stratégies déclarées.

4. DESCRIPTION DES RÉSULTATS

Afin de déterminer les stratégies ayant été mobilisées le plus souvent, nous allons analyser chacune des 17 stratégies déclarées par les sujets sur le texte linéaire à l'écran et sur l'hypertexte selon les verbalisations rétrospectives des sujets. À partir du nombre d'occurrences au total et du nombre de sujets utilisant la stratégie, nous avons pu hiérarchiser les stratégies selon leur fréquence d'utilisation. Dans ce cas, nous avons qualifié la fréquence d'utilisation des stratégies en trois groupes (haute fréquence, moyenne fréquence et faible fréquence³).

3. Nous avons calculé la moyenne et l'écart-type sauf que les écarts étaient très grands. Nous avons alors décidé de séparer les deux tableaux, pour les deux formes de documents, en trois parties : haute fréquence, moyenne fréquence et faible fréquence. Cependant, avec cette façon de

	Stratégies déclarées sur le texte linéaire à l'écran	Processus de lecture	Nombre d'occurrences pour les 12 sujets	Nombre de sujets ayant utilisé la stratégie	Fréquence de la stratégie
1	<i>Stratégie linéaire</i>	Microprocessus	122	12	Haute fréquence
2	<i>Lecture partielle</i>	Macroprocessus	104	12	Haute fréquence
3	<i>Relecture partielle</i>	Macroprocessus	99	11	Haute fréquence
4	<i>Relecture</i>	Processus rétablissant la compréhension	63	11	Haute fréquence
5	<i>Coopérativité lectorielle</i>	Macroprocessus	46	11	Haute fréquence
6	<i>Arrêt mot</i>	Microprocessus	39	11	Haute fréquence
7	<i>Identification des idées principales</i>	Macroprocessus	33	7	Moyenne fréquence
8	<i>Évaluation</i>	Processus rétablissant la compréhension	14	6	Moyenne fréquence
9	<i>Inférence</i>	Processus d'intégration	12	6	Moyenne fréquence
10	<i>Résumé</i>	Macroprocessus	8	3	Moyenne fréquence
11	<i>Recherche par mots clés</i>	Microprocessus	5	4	Moyenne fréquence
12	<i>Déduction</i>	Processus d'élaboration	4	3	Moyenne fréquence
13	<i>Stratégie de relation de texte</i>	Macroprocessus	4	3	Moyenne fréquence
14	<i>Prédiction</i>	Processus d'élaboration	2	2	Faible fréquence
15	<i>Planification</i>	Processus rétablissant la compréhension	2	1	Faible fréquence
16	<i>Stratégie du plan</i>	Macroprocessus	0	0	Faible fréquence
17	<i>Consultation</i>	Processus rétablissant la compréhension	0	0	Faible fréquence

Tableau 1 : Nombre de stratégies déclarées au total sur le texte linéaire à l'écran par tous les sujets pour chacune des stratégies

procéder, nous pouvions retrouver un nombre équivalent d'occurrences dans une catégorie (moyenne fréquence) et dans une autre (faible fréquence). Puisque les résultats pouvaient être très différents relatifs au nombre d'occurrences, mais également par rapport au nombre de sujets les utilisant, cette façon de catégoriser a été faite de façon arbitraire, mais logique. Dans ce cas, à partir des données du texte linéaire à l'écran, une stratégie de lecture était considérée comme étant à haute fréquence lorsqu'il y avait plus de 39 occurrences, à moyenne fréquence lorsqu'il y avait entre quatre et 38 occurrences, et à faible fréquence lorsqu'il y avait trois occurrences ou moins d'une stratégie.

	Stratégies déclarées sur l'hypertexte	Processus de lecture	Nombre d'occurrences pour les 12 sujets	Nombre de sujets ayant utilisé la stratégie	Nombre de sujets ayant utilisé la stratégie
1	<i>Stratégie linéaire</i>	Microprocessus	208	12	Haute fréquence
2	<i>Lecture partielle</i>	Macroprocessus	117	12	Haute fréquence
3	<i>Coopérativité lectorielle</i>	Macroprocessus	83	12	Haute fréquence
4	<i>Relecture</i>	Processus rétablissant la compréhension	76	12	Haute fréquence
5	<i>Relecture partielle</i>	Macroprocessus	72	12	Haute fréquence
6	<i>Stratégie de relation de texte</i>	Macroprocessus	67	11	Haute fréquence
7	<i>Évaluation</i>	Processus rétablissant la compréhension	61	12	Haute fréquence
8	<i>Arrêt mot</i>	Microprocessus	28	11	Moyenne fréquence
9	<i>Identification des idées principales</i>	Macroprocessus	19	6	Moyenne fréquence
10	<i>Inférence</i>	Processus d'intégration	15	8	Moyenne fréquence
11	<i>Prédiction</i>	Processus d'élaboration	10	7	Moyenne fréquence
12	<i>Recherche par mots clés</i>	Microprocessus	5	4	Moyenne fréquence
13	<i>Déduction</i>	Processus d'élaboration	4	3	Moyenne fréquence
14	<i>Planification</i>	Processus rétablissant la compréhension	3	3	Faible fréquence
15	<i>Résumé</i>	Macroprocessus	1	1	Faible fréquence
16	<i>Stratégie du plan</i>	Macroprocessus	1	1	Faible fréquence
17	<i>Consultation</i>	Processus rétablissant la compréhension	0	0	Faible fréquence

Tableau 2 : Nombre de stratégies déclarées au total sur l'hypertexte par tous les sujets pour chacune des stratégies

Comme il a été mentionné dans le cadre de référence, la prochaine section est organisée et hiérarchisée selon les cinq processus de compréhension en lecture d'Irwin (1991).

4. 1. Microprocessus

Nous allons maintenant déterminer, par ordre d'importance de la fréquence d'utilisation, les stratégies associées aux microprocessus, soit la *stratégie linéaire*, la stratégie *arrêt sur un mot/phrase* et la *recherche par mots clés*.

La **stratégie linéaire** est une stratégie à haute fréquence sur les deux formes de documents. Lors des entrevues semi-dirigées, certains sujets ont déclaré employer la **stratégie linéaire**, car ils devaient faire un résumé à la fin de la lecture du texte. L'intention de lecture semble donc avoir eu une influence par rapport à l'utilisation de cette stratégie. La stratégie **Arrêt sur un mot/phrased**⁴ est une stratégie à haute fréquence sur le texte linéaire à l'écran et à moyenne fréquence sur l'hypertexte. Il arrive très souvent que l'utilisation de cette stratégie soit reliée à une incompréhension et qu'une ou des stratégies « de compensation » soient ensuite employées. La **recherche par mots clés** est une stratégie à moyenne fréquence sur les deux formes de documents. Dans ce cas, nous pouvons constater que, quelle que soit la forme de document, la **recherche par mots clés** semble être utilisée de façon relativement similaire. Seuls deux sujets ont fait l'emploi de la **recherche par mots clés** sur les deux formes de documents. Chaque fois qu'un sujet recherchait dans le document lu un mot en particulier, un bout de phrase, un argument, un nom de personne, par exemple, nous avons considéré qu'il s'agissait de la **recherche par mots clés**.

4. 2. Processus d'intégration

Cette section fait l'étude de la seule stratégie associée aux processus d'intégration; il s'agit de la stratégie d'**inférence**. L'**inférence** est une stratégie à moyenne fréquence sur les deux formes de documents. Nous pouvons donc noter que l'utilisation de l'**inférence** sur les deux formes de documents semble relativement similaire. Chaque fois que les sujets faisaient des liens avec leur vie, avec quelque chose qui a été vu en classe ou à la télévision, nous avons considéré qu'il s'agissait de la stratégie d'inférence.

4. 3. Macroprocessus

Les stratégies associées aux macroprocessus seront maintenant examinées, soit la **lecture partielle**, la **relecture partielle**, la **coopérativité lectorielle**, l'**identification des idées principales**, le **résumé**, la **stratégie de relation de texte** et la **stratégie du plan**.

La **lecture partielle** est une stratégie à haute fréquence sur les deux formes de documents. Nous pouvons alors constater que, quelle que soit la forme de document, le nombre d'occurrences n'est pas très différent pour cette stratégie. Les sujets utilisaient cette stratégie lorsqu'ils désiraient lire rapidement des bouts de phrase afin de rendre leur lecture plus efficace ou lorsqu'ils lisaient le titre et les sous-titres.

La **relecture partielle** est une stratégie à haute fréquence sur les deux formes de documents. Cette stratégie semble donc plus utilisée sur le texte

4. Grâce à la technique oculométrique, nous avons pu remarquer, sur le tracé oculaire, de gros points rouges. Ces points rouges représentaient les endroits où les sujets avaient passé plus de temps lors de la lecture du texte numérisé. Nous avons donc posé ce type de question à chacun des sujets : « Tu sembles avoir passé beaucoup de temps sur le mot X, est-ce que c'est le cas? Pourquoi? ».

linéaire à l'écran selon ce qui a été déclaré par les sujets. Selon la verbalisation des sujets, nous pouvons constater que la *relecture partielle* a été utilisée pour différentes raisons : par intérêt personnel, pour mieux comprendre, à cause d'une distraction, parce que l'information lue les a surpris, parce que l'information lue les a touchés personnellement ou simplement parce qu'ils étaient perdus dans le texte.

La ***coopérativité lectorielle*** est une stratégie à haute fréquence sur les deux formes de documents. Lorsqu'un mot posait problème aux sujets (comme « polémique », « trisomique »), nous avons considéré qu'il s'agissait également de la *coopérativité lectorielle*.

L'identification des idées principales est une stratégie à moyenne fréquence sur les deux formes de documents. Nous pouvons remarquer qu'environ la moitié des sujets emploient cette stratégie de lecture, que ce soit sur le texte linéaire à l'écran ou sur l'hypertexte. Les raisons évoquées relatives à l'utilisation de cette stratégie sont multiples : les élèves vont dire qu'elles voulaient savoir de quoi on parle ou qu'elles ont utilisé cette stratégie pour se rappeler des arguments importants pour le résumé. Les sujets pouvaient cependant employer cette stratégie de façon adéquate ou inadéquate ; nous n'avons cependant pas fait cette distinction, car nous nous sommes seulement fiés aux stratégies verbalisées par les sujets. De plus, l'identification des idées importantes d'un texte peut être différente d'une personne à l'autre, et ce, même chez les lecteurs experts.

Le ***résumé*** est une stratégie à moyenne fréquence sur le texte linéaire à l'écran et à faible fréquence sur l'hypertexte. Selon les résultats, le *résumé* semble donc une stratégie plus importante sur le texte linéaire à l'écran. Nous avons considéré cette stratégie comme étant utilisée chaque fois que le sujet s'est arrêté pour récapituler mentalement ce qu'il venait de lire. Dans ce cas, il ne parle pas de l'importance de cette information⁵.

La ***stratégie de relation de texte*** est une stratégie à moyenne fréquence sur le texte linéaire à l'écran et à haute fréquence sur l'hypertexte. Nous avons considéré qu'il s'agissait de l'utilisation de la *stratégie de relation de texte* chaque fois qu'un hyperlien était activé et chaque fois qu'une relation à l'intérieur du texte était mentionnée par les sujets. Il est également pertinent de constater que, sur l'hypertexte, les sujets utilisent en plus grand nombre la *stratégie de relation de texte* puisque les hyperliens favorisaient l'utilisation de cette stratégie. En effet, chaque hypertexte contenait huit hyperliens qu'il était possible d'activer.

La ***stratégie du plan*** a été peu fréquente, car elle a été déclarée une seule fois sur l'hypertexte.

5. Si le sujet parlait de l'importance de l'information, nous avons considéré qu'il s'agissait plutôt de l'*identification des idées principales*.

4. 4. Processus d'élaboration

Les deux stratégies associées aux processus d'élaboration seront maintenant analysées, soit la *déduction* et la *prédiction*.

La *déduction* est une stratégie à moyenne fréquence sur le texte linéaire à l'écran et sur l'hypertexte. Les sujets ont donc fait à plusieurs reprises un raisonnement logique à partir d'une observation pour finalement mener à une conclusion sur les deux formes de documents. La stratégie de *prédiction* a une faible fréquence sur le texte linéaire à l'écran et une moyenne fréquence sur l'hypertexte. Les sujets ont alors fait à quelques reprises une ou des hypothèses sur le sens à venir du document textuel lu à l'écran en se fiant à leurs connaissances ainsi qu'à leurs propres expériences.

4. 5. Processus rétablissant la compréhension

L'analyse de chacune des stratégies se termine par les processus rétablissant la compréhension, soit la *relecture*, l'*évaluation*, la *planification* et la *consultation*.

La *relecture* est une stratégie à haute fréquence sur les deux formes de documents. Selon la verbalisation des sujets, la *relecture* a été employée pour différentes raisons : parce que c'était intéressant ; parce qu'elle avait sauté une ligne ou sauté un bout ; parce qu'elle avait lu trop vite ; pour le faire rentrer et rester dans sa tête [le texte] ou parce que ses yeux brûlaient. La *relecture* peut également être une stratégie utilisée pour rétablir une perte de compréhension.

L'*évaluation* est une stratégie à moyenne fréquence sur le texte linéaire à l'écran et à haute fréquence sur l'hypertexte. De façon générale, nous avons considéré que les sujets utilisaient l'*évaluation* lorsqu'ils jugeaient de leur compréhension, de façon positive ou négative, mais qu'ils ne tentaient pas nécessairement d'utiliser d'autres stratégies pour mieux comprendre le texte. Il n'y avait donc pas de régulation. Par contre, lorsque le sujet tentait de réguler sa compréhension en utilisant une ou plusieurs stratégies, nous parlons de *coopérativité lectorielle*.

La *planification* est une stratégie à faible fréquence sur les deux formes de documents. Cette stratégie n'est cependant pas utilisée par la majorité des sujets. Enfin, nous pouvons remarquer que la *planification* peut avoir lieu avant la lecture (planification par rapport à la manière dont le texte va être lu) ou pendant la lecture (révision de la planification de départ, car celle-ci ne permet pas la réalisation des objectifs fixés, par exemple).

Selon la verbalisation des sujets, la stratégie de *consultation* n'a été mentionnée ni sur le texte linéaire à l'écran ni sur l'hypertexte. Il est cependant important de rappeler qu'il s'agissait d'une question hypothétique dans l'entrevue semi-dirigée, car les sujets n'avaient pas accès à des ouvrages de référence et ne pouvaient pas poser de questions lors de leur lecture à cause, notamment, du dispositif technique.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

En ce qui concerne le texte linéaire à l'écran et l'hypertexte, nous avons pu, à l'aide de la verbalisation rétrospective et de l'entrevue semi-dirigée, déterminer la fréquence d'utilisation des stratégies par le nombre d'occurrences de chacune d'entre elles. En comparant les résultats des deux formes de documents, il est possible de constater que le nombre total de stratégies déclarées est plus grand sur l'hypertexte. Dans ce cas, il est possible d'établir comme hypothèse que la lecture d'hypertextes pourrait favoriser la mobilisation d'un nombre de stratégies plus élevé. À l'opposé, il est possible que les sujets aient tout simplement mieux verbalisé à la suite de la lecture de l'hypertexte. De plus, la différence entre les résultats de l'hypertexte et du texte linéaire à l'écran peut s'expliquer par le fait que la structure textuelle de ces deux formes de documents est différente. L'hypertexte employé dans cette recherche est un document textuel non linéaire numérisé comprenant huit hyperliens tandis que le texte linéaire à l'écran est un document textuel linéaire numérisé sans hyperlien. Le fait que la structure textuelle soit différente a peut-être fait en sorte qu'un nombre plus élevé de stratégies a été déclaré par les 12 sujets lors de la lecture de l'hypertexte. En effet, le fait d'activer des hyperliens et de lire sur un autre niveau a pu faire en sorte qu'un nombre plus grand de stratégies ait été mentionné puisque la lecture de blocs de texte et d'hyperliens sur l'hypertexte peut faire augmenter le nombre d'occurrences des stratégies. À cause de la structure hypertextuelle sur deux niveaux, la chercheuse a dû poser davantage de questions aux sujets concernant les stratégies déclarées. Ainsi, chaque fois qu'un sujet activait un hyperlien, des questions étaient posées par rapport à la lecture de cet hyperlien. Ceci peut probablement expliquer en partie la raison pour laquelle le nombre d'occurrences est plus élevé sur l'hypertexte, si l'on compare avec le texte linéaire à l'écran. Puisque la lecture de l'hypertexte augmente la charge cognitive du lecteur, car celui-ci doit se rappeler entre autres les endroits visités et garder en tête ce qui a été lu, cette charge cognitive peut faire en sorte qu'un nombre plus grand de stratégies puisse être mobilisé sur l'hypertexte (Colombi et Baccino, 2004 ; Gosse, Gunn et Swinkels, 2002). De plus, l'activation d'hyperliens a pu donner l'occasion aux sujets de mobiliser des processus attentionnels de la mémoire à court terme ; il est cependant difficile de le savoir puisque nous n'avons pas les moyens de le vérifier. En conclusion, d'autres stratégies de lecture existent certainement, dont certaines spécifiques à l'écran. Nous pouvons alors nous demander si, à l'aide d'une autre méthodologie, il serait possible de découvrir de nouvelles stratégies mobilisées uniquement à l'écran. Force est de constater que le problème quant à la connaissance des stratégies déclarées seulement à l'écran ne semble donc pas encore résolu. D'autres recherches seront nécessaires pour approfondir davantage la question afin de pouvoir enseigner explicitement, éventuellement, les stratégies de lecture efficaces à l'écran.

Isabelle CARIGNAN

Université de Sherbrooke, Québec (Canada)

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. 1992. *Les textes : Types et prototypes*. Paris : Nathan.
- BACCINO, T., et COLOMBI, T. 2001. « L'analyse des mouvements des yeux sur le web », dans A. VomHofe (dir.), *Les Interactions Homme-Système : perspectives et recherches psycho-ergonomiques*. Paris : Hermès, p. 127-148.
- BALPE, J.-P. 1990. *Hyperdocuments, hypertextes, hypermédias*. Paris : Eyrolles.
- BARDIN, L. 1989. *L'analyse de contenu* (5^e éd.). Paris : PUF.
- BOUCHER, E., et DE KONINCK, Z. 2001-2002. « La lecture. Première chaîne du tissage d'un résumé », *Québec français*, 124, p. 67-72.
- BRIATTE, K. 1997. « Du document à l'hyperdocument : construire du savoir sur le savoir », *Spirale*, 19, p. 157-178.
- CARIGNAN, I. 2002. *Les stratégies utilisées lors de la lecture d'un hypertexte chez des élèves de la cinquième secondaire*. Mémoire de maîtrise, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- COHEN, I., et MAUFFREY, Y. 1983. *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris : Armand Colin.
- COLOMBI, T., et BACCINO, T. 2004. *Exploration visuelle et navigation dans les hypertextes : quelles stratégies ?* Consulté le 4 janvier 2007 au http://www.ergoia.estia.fr/documents/Colombi_Baccino_def.pdf
- DESLAURIERS, J.-P. 1991. *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- EME, E., et ROUET, J.-F. 2002. « Aspects métacognitifs dans l'apprentissage de la lecture-compréhension », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31 (1), p. 97-113.
- GOLDER, C., et FAVART, M. 2006. « Argumenter, c'est difficile... Oui, mais pourquoi ? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 1 (141), p. 187-209.
- GOSSE, H., GUNN, H., et SWINKELS, L. 2002. *Reading in a Hypertext Environment*. Consulté le 30 décembre 2006 au <http://members.accesswave.ca/~hgunn/special/papers/hypertext/reading.html>
- IRWIN, J.W. 1986, 1991. *Teaching reading comprehension processes* (2^e éd.). Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- LECAVALIER, J., PREFONTAINE, C., et BRASSARD, A. 1991. *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*. Rapport de recherche, Collège de Valleyfield.
- LEGENRE, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin éditeur.
- MELS. 2004. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- . *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- PREFONTAINE, C., et FORTIER, G. 1997. « Utilisation de la verbalisation dans des situations de recherche sur la production écrite », dans J.-Y. Boyer et L. Savoie-Zajc (dir.), *Didactique du français. Méthodes de recherche*. Montréal : Éditions Logiques, p. 219-228.
- RAYNER, K., CHACE, K., SLATTERY, T., et ASHBY, J. 2006. « Eye movements as reflections of comprehension processes in reading », *Scientific Studies of Reading*, 10, p. 241-255.
- ROUET, J.-F. 1993. « Hypertextes et activité de compréhension : Quels bénéfices pour quels lecteurs ? », *Cahiers Pédagogiques*, 311, p. 34-36.
- VERHEIJ, J., STOUTJESDIJK, E., et BEISHUIZEN, J. 1996. « Search and Study Strategies in Hypertext », *Computer-in-Human-Behavior*, 12 (1), p. 1-15.